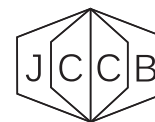


# Journal for Children Crossing Borders

ジャーナル「移動する子どもたち」－ことばの教育を創発する－



2016 年 第 7 号 pp. 24-44

研究ノート

## JSL 高校生にとって複数言語を使用する意義とは

学習場面における複数言語のやりとりに着目して

高 千叶 \*

### ■要旨

本稿では、放課後支援での高校生同士及び高校生と指導員との複数言語によるやりとりに着目して、JSL 高校生にとって複数言語を使用する意義とは何かを明らかにすることを目的とする。JSL 高校生の複数言語使用を複数言語が果たしている機能から分析し、ひろばという学習場面において、異なる日本語能力を持つ生徒がどのように複数言語能力を駆使し、また、その複数言語使用が JSL 高校生の学びにどのような影響を与えたかを考察した。

### ■キーワード

複言語複文化  
トランスランゲージング  
複数言語使用  
やりとり

© 2016. 「移動する子どもたち」研究会. <http://gsjal.jp/childforum/>

## 1. はじめに

文部科学省の統計データによると、平成 26 年 5 月 1 日現在、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒は 29,198 人で、前回の平成 24 年度の調査より増加していることが判明した<sup>1</sup>。国境を越えた移動が激しく行われている現在、日本語指導が必要な外国人児童生徒数は上昇の一途をたどっており、このような状況下で、彼／彼女らの日本語習得や日本での生活を支えるための支援は多くの注目を浴びようになりつつある。なかでも、近年の研究では、子どもの複数言語能力を視野に入れる動向が見られる。

\* 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程

1 文部科学省 (2014) 「日本語指導が必要な児童生徒受入状況等に関する調査 (平成 26 年度)」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/04/\\_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf)

深澤（2013）は、複言語・複文化の子どもの成長を支える上で、今課題としなければならないことは、「複数のことばと文化の中で育つ子どもたちの、複雑な成長過程を支えることばの力とは何なのか」、そして、「その問い直しの上に教育実践を創ることである」と指摘する。川上（2006）は、高校に在籍する JSL 生徒の日本語能力の把握を試み、生徒の日本語能力には、母語力や母語による言語教育の経験が影響を与えていることを明らかにした。これは、JSL 生徒のことばの力を考える上で、日本語のみならず、母語の習得や影響という複数言語の観点も視野に入れなければならないことが言えるだろう。また、内田（1996）は、日本の学校教育を受ける外国人児童への学習支援において、媒介語のできる学習支援者なしで日本語学習、教科学習を行っていることに疑問をもち、外国人児童の母語のできる学習支援者が、児童の日本語学習を支えるべきであることを課題としてあげている。

筆者は昨年から神奈川県某高等学校で、数名の外国にルーツを持つ高校生の放課後支援に携わってきた。支援中、同じ母語を操る子どもたちが母語を通して学び合うことや、指導員である筆者と中国語と日本語の二言語を使いながらやりとりすることもあるが、日本語で一生懸命やり通そうとしている子どももいて、まさに複数の言語が飛び交う場所である。生徒らはこの場において第一言語や第二言語というものを意識せずに自らの持つ全ての言語能力を駆使しており、これは人々がことばを使う最も自然な状態であると言えよう。とくに、日本語のレベルが比較的低い生徒の場合は、このような複数言語を使用することによって、これまでにない活発な学習意欲や態度を見せるのである。

したがって、本研究では、放課後支援での高校生同士及び高校生と指導員との複数言語によるやりとりに着目して、JSL 高校生にとって複数言語を使用する意義とは何かを明らかにし、学習場面において複数言語を使用する重要性や、そのような場を提供する必要性を提示する。

## 2. 先行研究

本章では、はじめに、本研究が称える複数言語能力とは何かについて述べる。続いて、近年日本のバイリンガル教育研究で盛んに取り上げられてきた「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を概観し、これに基づく視座や残された課題を明らかにする。最後に、このような従来のバイリンガリズムを超える概念として、「translanguaging」という概念、及びそこから得られる示唆や、これからの複言語能力教育において欠かせない視点とは何かについて議論し、本研究の位置づけを提示する。

### 2. 1. 複数言語能力とは何か

朱（2004）は、二言語使用と知能の関係についての研究を概観し、その関係に関する見方の変遷をまとめた。そこで、主に Baker（1993/1996）の研究を取り上げ、二言語使用と知能の関係

は、1920年代から1960年代にかけ「有害とされた時代」から、1960年代初頭における「無害とされた時代」と「プラスの影響があるとされた時代」へと変わってきたとされる。そして、「現在では二言語使用が知能にプラスの影響があるという捉え方が支持されている」とし、現在の人々の二言語使用に対する一般的な見方をも明らかにした。

個人の複数言語能力を重要視し、異なる言語話者の相互理解を進めるために、欧州評議会が『ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR)』を構想した。CEFRにおける複言語・複文化主義は、「さまざまな言語や文化を背負う個人を指している「複」PLURIという概念を導入して」おり、ヨーロッパ社会において、「個人と個人が民族・国境を越えた相互理解のための言語教育が必要であるとする」(細川, 2010)。欧州評議会は「個人」の言語能力に重点を置き、異言語間話者だけではなく、同じ言語を話す者同士であっても、言語を使用する「態度」や「姿勢」は人それぞれであることから、そこにも複言語・複文化が存在すると考える。

CEFRは2001年に刊行されて以来、現在に至るまで35の言語に翻訳されていて(細川・西山, 2010)、ヨーロッパから始まった「複言語・複文化主義」の風潮は世界中に広まって行き、日本においても、欧州評議会の言語政策における五つの理念(複言語主義・言語の多様性・相互理解・民主的な市民性・社会的結束促進)に共鳴を受け、国際交流基金により、『JF日本語教育スタンダード試行版』が策定された(山本他, 2010)。しかし一方で、山本他(2010)は、『ヨーロッパ言語共通参照枠』及び『JF日本語教育スタンダード試行版』を対象に、それぞれにおける(1)複言語主義、(2)言語の多様性、(3)相互理解、(4)民主的な市民性、(5)社会的結束の五つの用語が、互いにどのように関連付けられているのかを検討した結果、『スタンダード』が目指しているのは、日本語一言語による相互理解である」と指摘し、「複言語・複文化主義の思想を活かすために日本語以外の言語も対象に入れることが不可欠である」と主張している。したがって、日本においては、外国から来日したJSL児童生徒の日本語だけではなく、母語ないし第三の言語やそれ以上の言語を含めた複数言語能力の育成を考えなければならないと言えるだろう。

## 2. 2. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」

日本において多様な言語背景を持つ子どもたちが年々増加しつつある社会現状のもとで、このような子どもたちに対する言語教育に関する研究がなされて久しい。近年の研究では、「二言語能力が知能にプラスの影響がある」捉え方が一般化されたことに伴い、新しい社会に馴染むために専ら第二言語の伸長を図るのではなく、第一言語の保持も考慮する動向が見られる。21世紀の日本におけるバイリンガル教育を概観すると、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」は、子どもの第一言語の保持と第二言語の習得を考える上で多くの支持を得ていることが分かる。

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」は岡崎(1997)により提唱された概念で、学齢期にある外国にルーツを持つ子どもたちの教科、母語、日本語の相互育成をねらいとした教育方法である。当モデルはCummins & Swain(1986)の共通深層能力(CUP)モデルを理論的基盤と

して、すなわち、第一言語で学んだ知識は第二言語で学ぶ際に転移可能であると考え。この考え方をもとに、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」では、まずは子どもの母語による先行学習を行い、母語の助けを借りることで教科の内容を理解する。その後、学習項目に対する既有知識を身につけた上で、日本語でもう一度勉強することを通して、学習言語としての日本語の理解を可能にし、日本語能力の向上を目指す。そして、母語と日本語による先行学習を終え、学習内容に対するスキーマを形成した上で、在籍学級の授業に臨むという流れである。この一連の学習を通して日本語だけではなく母語も用いて、学校の教科内容を学び、三者の相互育成が実現されるのである。

当モデルでは在籍学級の本授業の前に二回の先行学習があり、そのためには日本語の教師以外に、子どもの母語を精通する母語話者教師の協力も必要となる。なかでも、子どもの両親（主に母親）に支援に入ってもらうことがある（小田，2006；滑川，2008）。この点においては、当モデルに基づく実践は時間的にも支援者の負担からしてもかなり大掛かりなプロジェクトであると言えるだろう。これについては、当モデルで実践を行った支援者からも課題として挙げられている（例えば、佐藤，2009）。また、当モデルの流れを見ると、支援中、母語による先行学習の時は必ず母語、日本語による先行学習の時は日本語のみという、共通深層能力を理論的基盤としているとは言え、結局は子どもの複数言語能力を別々のものとして考えているモノリンガルの思想が強いことが分かる。

### 2. 3. 従来のバイリンガリズムから translanguaging へ

従来のバイリンガリズムでは、人々の脳内には異なる言語的特徴を持つ二つの独立した言語システムが存在するという考え方があったが、Cummins は、二言語は完全に独立した体系ではなく、表面的に分離されているように見える二つの言語能力は、その深層部分で深く関わっていると考える。Cummins & Swain（1986）はこの考え方をもとに「相互依存仮説」を提唱し、この二言語の関係性を氷山に例え、共通言語能力モデル（図 1）として説明した。図 1 を見れば分かるように、第一言語（L1）と第二言語（L2）は表層面では異なる特徴を表している。しかし、実際のところ、異なる言語は基底のところで共通し、相互に関係しているのである。L1 を獲得した後 L2 を習得する場合、L1 で学んだ知識は L2 へと転移していくとされる。

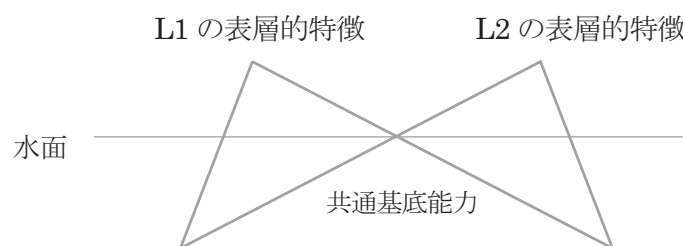


図 1 二言語相互依存仮説



上述の「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」は Cummins らのこの仮説を基盤として考えられたものだが、バイリンガル話者が実際にことばを使う時、第一言語と第二言語をはっきり使い分けることは難しく、逆に、自分が知っていることばを混ぜて使うことはよくある。むしろ、このようないろんなことばを混ぜて使う混合した状態のほうがより自然ではないかと思う。

そのようなモノリンガルの思想を批判し、人々の持つ複数言語能力を一つの言語レパートリーとして見るようにしたのが *translanguaging*（以下、トランスランゲージング）である。トランスランゲージングの理念は、伝統的なバイリンガリズムによる、人々の脳内には異なる言語的特徴を持つ二つの独立した言語システム（L1, L2）が存在するという考え方を打破し、また、Cummins & Swain（1986）の相互依存仮説をも越えて、複数言語使用者は、複数の言語を別々に使用しているのではなく、異なる特徴を持つ言語能力は「混然一体」（川上，2015）となっていることを示した。Garcia & Li（2014）は、伝統的なバイリンガリズム、「相互依存仮説」、そしてトランスランゲージングの三者の区別を下記図 2 のように示している。L は言語システムを指し、F はそれに相応する言語特徴の意を表す。

伝統的なバイリンガリズム



相互依存仮説  
Cummins & Swain



トランスランゲージング



図 2 (Garcia & Li, 2014, pp.14)

## 2. 4. トランスランゲージングから考える複数言語能力

「*translanguaging*」の起源は Cen Williams（1994, 1996）により提唱された、ウェールズ語の「*trawsieithu*」であり、教育実践において、言語を交互に使うことを指すことばであった。その後、「*translanguaging*」というタームは、複数言語話者の複雑な言語使用をも指すように拡大していった。Baker（2011）はウェールズ語「*trawsieithu*」を初めて英語「*translanguaging*」に訳した。そして、「（トランスランゲージングとは、）二言語を使うことを通して、意味を作ったり、経験を形作ったり、知識を獲得したりするプロセスである」と定義する（Garcia & Li, 2014）。

トランスランゲージングの考え方によると、人々が複数言語能力を運用する時、コードスイッ

チングのような、独立した別々の言語間を行き来してことばを選択し、簡単な切り替えを行うのではなく、複数言語話者の持つすべての言語能力を一つの言語レパトリーとみなし、話者はその混合し合った言語システムをその人ならではのことばとして駆使するのである。この点に関しては、小泉（2011）も複言語主義的観点から、複言語話者にとってのことばの意味を当事者の語りから明確した。そこで、複言語話者が第一言語や第二言語の他に、それらのことばによる「混ぜ語」や「Japanglish」という独自のことばを持っていることが明らかになった。そして、「複言語話者の「自分のことば」とは、自身を最も適切に表現できるものであり、複数の言語・文化間を柔軟に移動できる存在としての象徴である」と述べる。

これらの先行研究は、複数言語環境に育つ子どもには、第一言語や第二言語といったはっきりとした境界があるいくつかの言語が存在するというよりは、いろんな言語が混ざり合ってその人ならではのことばを形成しているという観点を提示している。それゆえに、どちらの言語も子どもにとって大切なものであり、複数言語能力を重視する態度が窺える。また、トムソン（2013）は、オーストラリアという「「移動する子ども」<sup>2</sup>が特別でない場所」で育った大学生たちへのインタビューを通して、移民立国であるオーストラリアの多言語多文化背景が、彼らに「「移動する子ども」であることを面白いと肯定的にとらえられる土壌」を提供してくれたと評価しており、複数言語の使用が積極的に捉えられて許容される場が、こうした「移動する子ども」の成長に多大な影響をもたらしていることを示唆している。

以上の先行研究を踏まえて、本研究では、JSL 生徒の複数言語能力を、異言語話者間だけではなく、同じ第一言語を共有する者同士の言語使用から捉え、他者との相互作用、及び個人における「自分のことば」に焦点を当てる。そして、JSL 生徒にとって複数言語を使用する意義とは何かを明らかにし、学習場面において複数言語を使用する重要性や、そのような場を提供する必要性を提示する。

### 3. 研究方法

#### 3. 1. 実践概要

筆者は現在週一回約二時間で神奈川県内にある白鵬女子高等学校（以下、白鵬高校）で JSL 高校生の放課後支援に携わっている。この放課後支援は、一対一の個別指導ではなく、複数名の外国にルーツを持つ生徒が集まり、共に学ぶ場所である。支援者側と白鵬高校の教員との間ではこの放課後支援を「わにっこひろば」と呼び、以下、「ひろば」と称する。

ひろばでは指導員が学習内容を決めて生徒に課題を与えるのではなく、生徒たちがそれぞれ学

2 川上（2011）は、「空間的に移動する」、「言語間を移動する」、「言語教育カテゴリー間を移動する」3つの条件を持つ子どものことを、「移動する子ども」という分析概念を用いて定義する。

びたいものを持ち寄って、その場で疑問に思ったことを指導員や他の参加者と共に考えていく形式をとる。したがって、支援内容は日本語のほかに、高校の教科である歴史、英語、化学、生物等さまざまであり、そして、宿題や当日の授業で理解できなかったことからはじめ、日本語能力試験や英検テスト、または学校の期末試験や模擬テストの試験対策まで多岐にわたる。支援中は机を図3のように並べ、生徒らが話し合いやすい空間を作る。指導員は机間巡視をし、高校生の質問に答えたり、共に学んだりする。

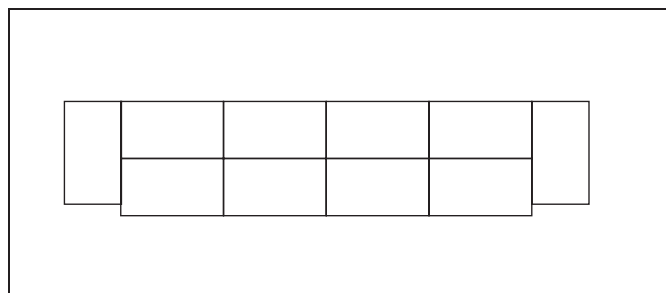


図3 ひろばの机配置図

### 3. 2. 研究対象

ひろばの参加者は、毎回固定ではないが、基本として学校側から要請された8人の一年生である。なかでも、フィリピン出身の生徒が1人いる以外、その他7人は皆中国出身である。本研究の研究対象は、この8人の生徒全員である。8人とも一年生ではあるが、出身地（中国出身の場合でもそれぞれ地域は異なる）、来日年月、日本語のレベル、学校での在籍コース<sup>3</sup>等それぞれ異なる。したがって、8人の生徒のひろば以外での接点はあまり多くない。

川上（2011）は、第二言語学習者の「ことばの力」には動態性、非均質性、相互作用性という特徴があり、このような「ことばの力」を把握するためには、「学習者がその言語を使用する場面や様子、あるいはその言語を使って行う他者とのやりとりをまるごととらえることが必要になる」（川上，2009）。したがって、JSLの子ども「聞く」「話す」「読む」「書く」4技能の日本語能力を把握するため、JSLバンドスケールという「ものさし」が開発された（早稲田大学大学院日本語教育研究科「年少者日本語教育研究室」）。

JSLバンドスケールは「聞く、話す、読む、書く」の4技能ごとの1から7（あるいは8）までのレベルが設定されている。日本語能力の低い段階（レベル1）から日本語能力の高い段階（レベル7・レベル8）まで、7段階あるいは8段階に分け、各レベルに、第二言語としての日本語習得上の諸特徴が記述されている（川上，2008）。

下記表1は、8人の生徒のプロフィール及び筆者がJSLバンドスケールをもとに判定した生徒の日本語能力である。

3 白鵬高校には専門性や卒業後の進路から考えた6つのコースがある。

表 1 生徒のプロフィール

生徒の記号 (出身地)	学年	来日年月	JSL バンドスケール			
			聞く	話す	読む	書く
W	1 年	2014 年 11 月	3	2	2	2
M	1 年	2014 年 4 月	3	2	2	2
C	1 年	2014 年 9 月	3	2	2	2
A	1 年	2013 年 9 月	4	4	3	3
X	1 年	2012 年 3 月	5	5	4	4
Y	1 年	2011 年 11 月	6	6	5	4-5
H	1 年	2011 年 6 月	6	6	5	4-5
F (フィリピン)	1 年	2015 年 3 月	4	4	2-3	2-3

(判定日：2016 年 3 月 23 日)

W は日本生まれで、2014 年 11 月来日以前に日本での滞在経験がある。しかし、家庭内言語は中国語で、幼少期の日本での滞在時間が短かったため、当時の日本語の蓄積はほとんどなかった。W はおとなしい性格で口数は少ないが、勉強に対してはとてもまじめな生徒である。そのため、ひろばではよく筆者に質問をする。

M は日本語の使用をかなり拒むような感じがする。もともと口数の少ない生徒であり、日本語での発言はもっと稀である。ひろばでも勉強している様子があまり見られず、C と一緒に遊んでいることが多い。

C は数学が得意で、ひろばに参加する生徒の中で成績が良い方である。したがって、数学の問題をひろばの仲間に積極的に教えることがある。一方で、勉強にはあまり集中力が続かず、ひろばでは携帯電話をいじったり、他の生徒とおしゃべりしたりすることが多い。

A は 8 人の中で一番人懐っこい生徒である。ひろばの仲間に対して親切であり、筆者ともよくコミュニケーションをとる。学習意欲は強く、意見を述べたり、発表したりする時はいつもリーダー的に真っ先に発言をしてくれる。また、A は日本語を積極的に使う生徒であり、文法上の間違いはあるが、日本語を上手になりたいという意識が強い。

X は声が小さくおとなしい生徒である。最初の頃は他の生徒との交流が少なかったが、ひろばの会が重なるに連れて、だんだん周囲に馴染むようになった。ひろばでは筆者に数学と英語の問題をよく聞いてくる。

Y は来日年月が長く、日本語のレベルが比較的高い生徒である。学校での成績は上位であり、学習意欲の高さもひろばでの真面目な態度から見て取れる。白鵬高校では JSL 生徒に対して、日本語の授業を受けることによって、一般生徒が在籍学級で受ける国語の授業と同等の単位を与える制度がある。ひろばのほとんどの参加者は日本語の授業を受けている一方、Y は早くから在籍学級の国語の授業を日本人の生徒とともに受けている。

H も Y と同様に、日本語の授業ではなく、在籍学級で国語の授業を受けている。H は少し恥ず



かしがり屋で、人前で発表するようなことはあまり積極的にしないが、宿題や課題には丁寧に取り組むし、他の生徒の勉強もよく手伝う。

F はひろばの参加者のなか唯一中国出身ではない生徒である。父は中国人だが、F は中国語が全く分からない。2015 年 3 月来日以前に日本での滞在経験があり、日本語でのコミュニケーション能力はそれほど低くない。

### 3. 3. データの収集と分析

筆者は指導員として、「観察者としての参加者」(メリアム, 2004) という立場で参与観察を行う。データは参与観察の際のフィールドノートと、支援中の会話を録音し、後に文字化した資料を用いる。

支援中は専用の IC レコーダーで、ひろばにおける生徒同士、生徒と支援者とのやりとりを録音し、放課後支援の実態を記録する。文字化したデータは、日本語での発言は日本語で、中国語での発言は中国語で記す。

データの記述については、「人の生き様をいきいきと描き出す」ことができるという特徴を持つ「エピソード記述」を用いることとする。鯨岡 (2005) は、エピソードを「書く」という行為によって、自分を含めたそこでの出来事を自ずと「外側から」見ることを促し、「第三の目」を機能させることができ、当時気づかなかったことを改めて発見するきっかけになると述べる。したがって、エピソード記述で大切なことは、その場その場の真相を「あるがまま」に書くことである。そのためには、ひろばで生徒の指導に携わりながら関与観察をしたり、フィールドノートをつけたりする必要がある。

## 4. 研究結果

本章では、複数言語が使用されているひろばにおいて、生徒たちはどのように日本語を学んでいるのか、そして、そのような学びの背景に、複数言語能力はどのような力を発揮しているのかについて分析する。ひろばでの複数言語使用は、使用されている場面や目的から、①意思伝達のための複数言語使用、②母語を共通する他者との複数言語使用、③母語が通じない他者への複数言語使用、と大きく三つに分けることができると考え、本節ではこの三つの方面から分析する。以下、4.1.1 から 4.1.3 の各節でそれぞれの分析を行う。

なお、データ記述部分において使用された記号とその意味は以下表 2 の通りである。

表2 データ中の記号と意味の対応表

記号	意味	例
( )	内容理解のため筆者による補足	老师, 妹妹是“いもうと”吗? (「いもうと」は日本語で「いもうと」ですか)
斜体	日本語翻訳文	先生, この二つは同じですか。

#### 4. 1. 意思伝達のための複数言語使用

ここでは、生徒たちがより円滑なコミュニケーションを図るために複数言語を駆使しているエピソードを記述する。これらのエピソードには、全体的に中国語を使用しているなか、発言したい内容の可能な部分のみ日本語を使ったり、日本語での発話において、日本語の言い方が分からないところを中国語でカバーしたり、または、日本語と中国語両方の知識を生かして課題をクリアしたりするような複数言語使用が含まれている。これらのエピソードから、生徒たちは複数言語能力を発揮することによって、他者とのコミュニケーションにおいて意思伝達ができたと同時に、日本語だけでは分からなかった問題を無事解決することができた様子が見られる。

##### 【エピソード1：她いもうと生病了】

毎週休まずちゃんとひろばへ来る A が今日欠席した。その理由を A と仲良しの W に尋ねると、「いもうとが病気になったので、家に帰りました」と中国語で答える。すると、なにか思い出したように、「老师, 妹妹是“いもうと”吗? (「いもうと」は日本語で「いもうと」ですか)」と聞く。私が頷くと、W は自信を得たように嬉しそうな笑顔を浮かべ、「いもうと」だけを日本語にして、もう一度言い直す。「她いもうと生病了, 她回家照顾她 (いもうとが病気になったので、家に帰って看病しました)」。

2015.11.11 フィールドノート

W はひろばに参加する生徒のうち日本語のレベルが一番低い生徒である。また、少し内向的な性格でもあるため、自分から積極的に日本語を話すことはほとんどなかった。学校の先生などが日本語で話しかけてくる場合も、理解はしていても何も返事はせず、ただ恥ずかしそうに笑って沈黙することが多かった。そんな W が日本語について質問し、またそれを中国語と混合しながら積極的に使うことはこれが初めてだった。W が恥ずかしさや不安を乗り越えて日本語と向き合うことができたのは、ひろばでは日本語も中国語も、そしていろんな言語が混ざり合う混ぜ語も、これまで正当に使われてきたからではないかと思う。こうした複数言語が自由に使用できる空間こそ、W の言語の能力を最大限に引き出し、日本語の習得を促すのだと言える。

##### 【エピソード2：領土問題について】

いつも明るくて元気な A が、今日は静かに席につき、頭を抱えていた。様子を見に行くと、「深刻な問題があるんだけど」と相談してきた。どうしたのかと思うと、世界

史の授業で調べ学習の宿題を与えられ、それは日本、中国、韓国、朝鮮の領土問題について調べて、自分の意見を述べるという課題だった。それで A は日本と中国の領土問題について自分の「立場が微妙」だと思い、中立な態度で記述したいが、どのように書いたらいいのか分からず悩んでいたのだった。

A はこの問題について自分の考えも特になかったもので、私はインターネットで日本と中国両方の検索エンジンから両国の意見を客観的にまとめてみることを勧めた。A は調べながら私に分からない日本語のことばを聞き、日本のサイトで見たものは日本語で、中国のサイトで見たものは中国語でメモをとる。そして、最後に自分の感想として、「我想说，无论是谁的，你要有一个解决的方法，两国很和平地解决这件事情（たとえ誰のもであっても、解決方法があって欲しい。両国にこの問題を平和に解決して欲しいって言いたいんだけど）」と言い、翻訳を求める。

#### 2015.12.2 フィールドノート

A は日中両国の領土問題の意見について、日本の学校で学んでいる中国人としての自分の「立場が微妙」だと思い悩んでいたが、これは捉え方を変えてみると、日本でも中国でも生活したことがあって、日本語も中国語も分かる A にとっては、両国の考え方どちらも分析することができるような力を持っていることにもなり得るため、反って良いことなのではないかと筆者は思っていた。

A は全ての日本語を完璧に理解することはできないが、日本の検索エンジンを利用して日本語で情報を調べるくらいの日本語力は持っていた。そのため、筆者の助けを借りてはいたが、インターネットの数多くの情報から、自分の考え方と近くて、最も使いたいと思ったものを選び出し、まとめることができた。また、中国語も当然読めるから、中国のサイトからも同じように意見を探し、更に自分のことばで改めて整理することもできた。A はこの過程において、複数言語能力を活かして、日本語と中国語で書かれた情報を参考に、問題を多角的に見ることができた。そして、この場面における A の複数言語使用は、情報を多方面から収集する際に機能しただけではなく、筆者とのコミュニケーションにおいても大きな役割を果たしている。A は筆者に悩みを打ち明ける時に中国語を使っていたが、そこでは日本語より母語である中国語のほうが自分の素の思いをより伝えられることが理由付けられる。また、インターネットの日本語を見てもらったり、自分の考えを翻訳してもらったりもしていて、中国語が A と筆者の間で、意思伝達において大事な役目を果たしていることが窺える。

#### 4. 2. 母語を共通する他者との複数言語使用

本節では、母語を共通する生徒同士、あるいは生徒と指導員との複数言語を使用して学習活動に取り組むエピソードを記述する。このような複数言語使用には、異なる日本語能力を持つ生徒たちの母語によるやりとりや、日本語と中国語を無意識に混同している言語運用、または母語を共通していながらも日本語でコミュニケーションをとることなどのケースが含まれる。これらの

エピソードから、生徒たちは母語を共通する他者に対しても、母語だけではなく、いろんな形で複数の言語能力を総動員していることが分かる。

### 【エピソード3：スピーチコンテスト原稿の母語訳作成】

先週、白鵬高校にて一年生の外国人生徒を対象にしたスピーチコンテストが行われた。スピーチは日本での体験、母国との比較、日本人や日本文化に対する理解など、生徒一人一人の身近な体験に基づいて行われた。最終的に、十数人の優秀な生徒から Y が勝ち抜き、最優秀賞を受賞した。

スピーチコンテストの原稿は生徒が日本語で作成し、学校の日本語教師に訂正されたものだが、スピーチコンテスト後、母語訳版を加えて、発表原稿を複数言語による冊子にすることになった。この日、Y はひろばで日本語のスピーチの原稿を中国語に直していたが、どうしても納得するように翻訳できないところがあり躓いていた。それは Y の文章の中で一番重要なセンテンスであり、先生にも特別褒められたところであった。以下は Y が中国語訳を考えているところを、C と H が助けにくるエピソードである。

Y は独り言のように繰り返し日本語で読み上げたり中国語で言い直したりしていたが、その悩む Y の様子が気になったのか、傍らに座って携帯電話をいじっていた C が徐々に Y のことばに耳を傾け、注意を携帯から Y の文章へと向けるようになった。「こうしたらどう？（中国語）」と C は突然 Y に話しかけ、自分で考えた訳文を言い始める。

(日本語訳)

C：摘掉中国人对日本的有色眼镜……。

C：中国人の日本に対する色めがねを外す…。

Y：这里不单指中国人对日本人的有色眼镜，日本人对中国人也有偏见啊。

Y：ここは中国人の日本人に対する色めがねだけでなく、日本人も中国人に対して偏見を持ってるよ。

C：嗯……怎么说，摘掉……。

C：うん、じゃあ…外す…。

H：摘掉双方的有色眼镜？

H：お互いの色めがねを外す？

C：嗯，摘掉彼此的有色眼镜，因此对这个世界的看法发生了巨大的改变，给了自己思想里某种当然的东西一次重新认识的机会。

C：うん。お互いの色めがねを外すことを通して、世界に対する見方が変わり、これまで当たり前のように思っていたことを改めて考える機会を得た。

Y と C の討論の中に H も加わるようになり、三人で議論した結果、ようやく Y が納得する訳語が完成した。

2015.11.11 フィールドノーツ

録音



JSL バンドスケールを見て分かるように、Y は日本語のレベルが高く、スピーチコンテストでも最優秀賞を受賞した。H も日本語のレベルは高く、二人は普段積極的に日本語を使い、勉強に対してまじめな生徒である。一方で、C は日本語の初期レベルにあり、ひろばではどちらかというと、遊ぶことや他の生徒と中国語で雑談していることが多かったが、この場面では、Y の原稿を中国語へ直す作業への積極的な参加が窺える。また、毎週のひろばでは同じ空間を共有しているが、C と Y は違うクラスに在籍しているため、普段の接点はあまり多くない。他人のことに目を向けて学習活動に積極的に参加することは、C にとって大きな変化だと言えよう。

Y の書いた日本語の原稿は内容が深く、「色めがね」などのような日本語初級レベルの生徒にとっては難しいことばもいくつかあった。それにもかかわらず三人の間で議論が進められたのは、中国語の使用が許容されているからである。日本語で書かれた原稿を理解し、その内容を中国語へと言い換えるこの過程は、日本語も中国語も学んでいる過程であると言えよう。

#### 【エピソード4：可能動詞と受け身動詞】

W は午前中の日本語の授業で受け身動詞と可能動詞について学んだ。しかし、Ⅱ類動詞の受け身動詞と可能動詞の形が同じであるため、どのように弁別したらいいのか分からず頭を悩ませていた。

以下は筆者が例文を通して W に可能動詞と受け身動詞を区別するよう説明している会話例である。

(日本語訳)

W：老师，这两个是一样的吧？

W：先生，この二つは同じですか。

筆者：うん，まあね，形... 变形之后的样子是一样的，但是它们在句子里的用途不一样。例えば，可能（日本語）。可能（日本語）不是表示“可能（中国語）”吗，比如说「食べられる」这个。

筆者：うん，まあね，形... 変形した後の形は同じだけど，文の中で表す意味は違う。例えば，可能（日本語）。可能（日本語）は「可能」という意味でしょう？例えば，「食べられる」。

W：嗯嗯。

W：うんうん。

筆者：我能吃鸡蛋。私はたまごが食べられます。但是受け身的话就是“我的鸡蛋被吃了”。比如说，例えば，「私のたまごは M ちゃんに食べられました」对吧？就是说，它们变形变出来的形状是一样的，但是它们的用途不一样。所以只能在句子里判断它们。

筆者：私はたまごが食べられます。私はたまごが食べられます。でも受け身だったら，「私のたまごは食べられました」。例えば，「私のたまごは M ちゃんに食べられました」。つまり，この二つの形は同じだけど，意味は違うの。だから文の中で判断しなきゃいけないの。

W: 那要是在句子里的话怎么区分它是可能 (日本語) 还是受け身?

筆者: 那就要看它的意思了。比如说我可以说个句子让你判断一下。

W: 嗯。

筆者: うん, じゃあ例えば, 「今日は宿題が少ないので, 10 時に寝られます」。

W: えーっと ...。①

筆者: うん, 「今日は宿題が少ないので, 10 時に寝られます」。你猜猜这是可能态啊, 还是受け身?

W: 今天没有作业, 那我可以 ..... " 可以 " 吧? ②

筆者: 对! 所以这个就是可能态呗。

W: 啊~。

筆者: 再比如 .....。うーん, たとえばね, 「テストで 100 点を取ったので, お母さんに褒められました」。

W: 今天考试得了 100, 然后被 ..... 啊! " 被 " ! ③

筆者: 是吧! " 被妈妈表扬了 ", 褒められました。所以在句子里头, 看它是什么意思, 你就能判断出来是可能 (日本語) 还是受け身。

W: 啊~!

W: じゃあ文の中でどうやって可能 (日本語) なのか受け身なのか判断するんですか。

筆者: それは意味を見なきゃいけないね。例文を言うから判断してみてね。

W: うん。

筆者: うん, じゃあ例えば, 「今日は宿題が少ないので, 10 時に寝られます」。

W: えーっと ...。

筆者: うん, 「今日は宿題が少ないので, 10 時に寝られます」。これは可能? それとも受け身?

W: 今日は宿題がないので, 寝ることができます... できます?

筆者: そう! だからこれは可能でしょう?

W: あ~。

筆者: もう一つね ...。うーん, たとえばね, 「テストで 100 点を取ったので, お母さんに褒められました」。

W: 今日は 100 点取りました。だからお母さんに ... あ! 褒められました!

筆者: でしょう? お母さんに褒められました。だから, 意味を考えると可能 (日本語) か受け身か判断できるよ。

W: あ~!

2015.11.11 録音

(下線, 筆者)

筆者は四つの例文 (「私はたまごが食べられます」, 「私のたまごは M ちゃんに食べられました」, 「今日は宿題が少ないので, 10 時に寝られます」, 「テストで 100 点を取ったので, お母さんに褒められました」) を提示し, それぞれの例文の意味を考えることを通して, W に可能動詞か受け身動詞かを判断させた。

下線部①が示すように, W は一つ目の例文が提示された時, まず最初に日本語で考え, 答えようとする様子が見られる。しかし, 限られた日本語能力に囚われ, 思考が妨げられたことが分かる。筆者がもう一度同じ例文を述べると, W は日本語で考えることを止め, 今度は例文を中国

語に訳すストラテジーを用いた（下線②）。すると、中国語の意味を助けに、「寝ることができません」という答えを導くことができた。同様に、「テストで 100 点を取ったので、お母さんに褒められました」の例文を中国語で考えることを通して、「褒められました」が受け身の意味を表していることを悟った（下線③）。

日本語のレベルが比較的低い W にとって、問題を日本語で考え、更に日本語で答えることは難しい。ことばが分からないがゆえに、本来の能力が正当に図られないことはよくある。しかし、上記の例で分かるように、W は日本語では分からなかった問題を、中国語を通して解決することができた。したがって、このような場合、W が熟知している母語の媒介は必要不可欠になると考える。また、W は上記の会話において、「可能」と「受け身」だけ終始日本語で表現していた。これは、W にとって、「可能」と「受け身」ということばに関しては、中国語より日本語で聞いたり使ったりすることが多いからだろう。このように、筆者との会話がスムーズに進み、W の悩みが解決できたのは、中国語も日本語も自由自在に使えられ、W の複数言語能力を程よく発揮することができたからであろう。

#### 4. 3. 母語が通じない他者への複数言語使用

本節では、母語が通じない生徒同士の複数言語使用のエピソードを記述する。本研究においては、8 人の生徒のうち唯一他の 7 人と違う出身国である F の場合を指す。これらのエピソードから、中国語を母語とする生徒が F の漢字の学習を手伝ったり、英語を母語とする F が他の生徒に英語を教えたり、それぞれ母語の力と知識を活かしてお互いに学び合う場面が見られる。また、F とコミュニケーションをとるためにそれほど得意ではない日本語を頑張って話したり、どうしても伝えられない時筆者や他の生徒の通訳を通してやりとりしたりする積極的な相互作用が見られる。

##### 【エピソード 5：久しぶりに来る F】

フィリピン出身の F が久しぶりにひろばへ来た。以前のように、みんなと少し離れた席に向かっていったが、他の生徒たちと仲良くなっていたため、みんなと一緒に座らせるようにした。F は少し照れくさそうに頭を下げ、午前中に行われた試験の数学の問題用紙を開き、一人黙々とやり始める。中国の生徒に囲まれる中、仲間はずれのような思いをさせないように、何も質問されていないのにもかかわらず、私は一方的に F に話しかける。しかし、F は頷いたり微笑んだりするだけで、なかなか緊張を解してあげることはできなかった。

2016.1.27 フィールドノート

F はひろばに参加する生徒の中、唯一中国出身ではない生徒である。学期始まりの頃、何回かひろばへ顔を出していたが、「みんな中国人、中国語。私中国語分からない」と言い、来ても早退することが多く、次第に来なくなってしまった。ひろばに参加する他の生徒、そして指導員である筆者も中国出身であることから、ひろばでは日本語より中国語が多く使われることがよくあっ

た。Fはこうした環境の中、自分一人だけフィリピン出身で中国語も分からない存在として、疎外感があったのであろう。筆者はこのことについてずっと後悔しており、今度こそFにとって居心地の良い環境を作ってあげなければと責任を感じていた。しかし、いくら筆者が話しかけても、Fは礼儀的な返事しかせず、反応が薄かった。他の生徒に「今日は頑張って日本語を使ってみよう」と呼びかけても、静かになってしまうか、中国語が蘇ってくるしかなかった。筆者は仕方なくFが勉強しているところを隣で見守り、質問してくるところを待つことにした。

#### 【エピソード6：数学を教わる】

Fは集合の問題に困っている様子を見せていた。「これ分からないの?」と聞くと、「うん」と頷き、「どういう意味ですか」と尋ねる。私は図を書きながら説明していたが、記号の日本語の言い方が分からずことばに詰まってしまった。すると、Fの隣りに座っていたCが、「先生、私分かるよ」と助けにきて、記号の日本語の言い方を教えてくれた。

Cは数学が得意で、今度の試験でも高い点数を取った。これは生徒同士の親睦を深めるいいチャンスだと考え、私はCにFを教えるようお願いした。Cは日本語と中国語両方を使いながら、できるだけ伝わるように必死に説明し、私は通訳の役を務めていた。FはCの分かりやすい説明を聞き、次々と質問していく。

2016.1.27 フィールドノート

筆者が解釈に躊躇していたことをきっかけに、Cが主体的に筆者とFの会話に入ってきて、次第にFとの円滑なコミュニケーションが生まれた。Fはこれまで一人で考え、質問があっても誰にも助けを求めない傾向があったが、Cのおかげで初めてひろばの生徒と会話をするようになった。同じ「中国出身の人」であっても、「指導員」や「先生」という立場の筆者より、Fにとっては同級生とのほうが話しやすかったのだろう。

#### 【エピソード7：英語の専門家】

AとWが図書館で借りてきた英語の絵本を読んでいた。老婆がクッキーをオープンに入れながら「in you go」と言っているシーンがあり、その意味を尋ねてきた。私も意味が分からなかったため辞書を引いたが、残念ながら辞書にも載っていなかった。そこで、Fが英語が得意だということを思い出し、「ここに英語の専門家がいるじゃん!」と言うと、二人はFのもとにやってくる。

「这个什么意思? (これどういう意味?)」とWは中国語で聞き、同時に私の方に目を向け、通訳を求める。「さあ、入れ」と、Fが辞書にも載っていないことばを考えもせずすぐ翻訳できたことに対し、二人は思わず「お〜!」と感心する。すると、Fは得意げな顔をし、「なんか、ここのなか入る」と絵のオープンを指し、更に補足する。

2016.1.27 フィールドノート



### 【エピソード8：漢字のコツ】

数学の勉強を終えたFは漢字の練習帳を出した。「漢字難しい～！書けない！」と弱音を吐きながら、拙い筆跡で漢字をゆっくり書く。Hは興味津々と漢字を練習しているFを見ながら、「練習したらきれいに書けるよ！」と励ますが、Fは「中国のみんな、勉強しなくていい」と羨ましそうにHに言う。Fは漢字の書き方に特に苦手意識をもっており、一つの漢字がなぜそのような構成でなりなっていて、どのように覚えていけば良いのかに困っていた。その様子を見たHは、漢字の部首やいろんなパーツの意味を説明しながら、Fに漢字を覚えるコツを教える。

2016.1.27 フィールドノート

ここでは、Fが得意な英語をAとWに教える一方に、苦手な数学と漢字を中国の同級生から教わるという生徒同士の助け合いが見られる。お互い必ずしも完全にことばが通じ合うわけではないが、ことばの壁を越え、頑張っただけで伝えようとする、双方に学び合う光景が筆者の目に焼き付いた。

筆者は当初Fをひろばに馴染ませるために、中国語を止めて頑張っただけで日本語を使おうと呼びかけたが、その結果、教室がだんだん静まり、普段中国語や混ぜ語で活発にしていた生徒もどうしたら良いか分からなくなり、反って空気を凍らせてしまった。しかし、CがFに数学を教え、FがAとWの英語を助け、また、HがFの漢字の勉強を手伝うという一連の学習活動を通して、Fは知らないうちにこれまで疎外感を覚えていた空間に自分の居場所を見出したのである。ことばは生徒同士の関係性の構築を妨げていないばかりか、彼女たちの力を最大に発揮する有力な武器になったのである。なぜなら、日本語のレベルが比較的低いCは中国語が使えたからこそ数学の説明ができ、FとHも母語の知識があったからこそ他者の力になれたのである。Fはこうして他の生徒たちと学び合う過程を通して、「中国語分らない」と言い、みんなと距離を置く部外者から、自分の長所を生かすと同時に、短所を補ってくれる仲間を見つけ、共にひろばという実践コミュニティを構築していく十全参加を実現する。

## 5. 考察

本章では、第4章の分析を踏まえて、複数言語を使用することは、JSL高校生たちにどのような変化や影響をもたらすのかを考察する。まず、5.1では、日本語を学ぶ面において生徒たちはどのようなことを実現したのかについて議論する。続いて、5.2では、複数言語を使用することやこのような環境は、「移動する子どもたち」の成長や心を支える上でどのような役割を果たしているのかについて考察する。最後に、5.3では、ひろばという一つの実践現場から一般的に、JSL高校生にとって複数言語を使用する意義とは何かについてまとめる。

## 5. 1. 日本語を学ぶための複数言語使用

第4章の分析を通して、生徒たちはいろんな場面で、様々な目的のために複数の言語能力を駆使していることが分かった。では、そのような言語運用は、生徒たちが日本語を学ぶこととどのように関連しているのだろうか。

ひろばはいろんなことばの使用が許容される自由な場所であるため、生徒たちの言語運用も多様化している。日本語がまだうまく話せない生徒が母国語を頼って他者とやりとりする場面がいくつもあったが、そこにも日本語の学びが生まれていることが観察できる。

Wは学業においてとてもまじめな生徒で、ひろばではいつも宿題を書いたり、当日の授業で分からなかったことを筆者に質問したりしていた。Wは日本語能力が限られているため、日本語の授業もそれ以外の教科も、授業中あまりついていけないという悩みを抱えていた。したがって、毎週のひろばでは、中国語が通じて教科も教えてくれる指導員の助けを求めている。しかし、中国語で筆者とやりとりをしているなか、Wの言語使用にも変化が見られる。【エピソード1】と【エピソード4】から窺えるように、「いもうと」「受け身」「可能」など、Wは自分の知っている日本語を積極的に使っている。また、【エピソード4】では、最終的には失敗したが、日本語で考えて答えようとする試みをしていた。

CもWと同様に、中国語を主な使用言語としている。しかし、慎重なWと比べて、Cは間違いを恐れず日本語を使うことがある。したがって、【エピソード6】のように、中国語が分からないFに対して、日本語で必死に伝えようとするCがいる。しかし、日本語がまだそれほど上手ではないCが使える日本語はまだまだ簡単なことばかりであり、【エピソード3】のような複雑な内容に至っては、中国語を頼りにしなければならない。ここでは中国語で議論している様子しか見られないが、Yの書いた原稿は日本語であり、実際には日本語を理解し、目に見えないところで日本語を含めた複数言語使用が行われているのである。

AはWとCより日本語能力が高く、日本語をより自在に操ることができる。そのため、【エピソード2】のように、Aの中国語と日本語の力は、課題を解くために情報を多方面から得て多角的に分析する際に大きな役割を果たしている。そして、Aは日本語の情報を読みとることを通して、分からない日本語を学んだり、日本語の文章を理解したりしており、Aにとってこの過程は日本語を更に学ぶことにもつながっている。

## 5. 2. 「移動する子ども」の成長や心を支える複数言語使用

複数言語を自由に使用することは、日本語の学びだけではなく、新しい文化と言語環境に突然放り出されて戸惑う「移動する子ども」が、そのような状況を乗り越えていくうえでも意義があると考えられる。

筆者はひろばに携わっているなか、何よりも生徒たちの明るくて元気な様子や、生徒同士が楽しそうに学び合っている姿にやりがいを感じていた。日本人の前では恥ずかしくておとなしくなってしまう生徒が、ひろばでは高校生らしいはしゃぎっぷりを見せて、不意に日本語も口にする場

面。日本語で考えて分からなかった問題を中国語で解決した時の達成感を味わうような表情。「日本語が分からない」、「授業についていけない」と在籍学級での学びを消極的に捉えながら、ひろばでは積極的にお互いに議論する姿。最初は中国語が多く使われている環境に馴染めず疎外感を抱いてしまったFが、他の生徒たちの気遣いや、自分が積極的に英語力をアピールすることによって居場所を見出していく過程。筆者の目に写った生徒たちは、皆生き生きとして、その場を楽しそうに共有していた。

ひろばでは、日本語でやりとりができなかった生徒が、複数言語で普段見せないような様々な力を発揮していた。生徒たちは自覚していないかもしれないが、主体的に学習活動に参加したり、間違いを恐れず不慣れの日本語を使ったり、自分の得意分野を活かして他の生徒の勉強を手伝ったりして、この場では何でもできるように見える。そして、これは普段は日本語が苦手で教科にもついていけず、いろんなところで遅れを感じ、常に助けられる立場だった生徒たちにとっては、自信を育むことにもつながる。したがって、複数言語の使用は、「移動する子ども」の成長と心を支える一助ともなる。

### 5. 3. JSL 高校生にとって複数言語を使用する意義とは

複数言語を使用することを通して、JSL 高校生は言語の壁を越えて、最大限の力を発揮して学習活動に臨むことが可能になった。複数言語を使用することは、①間違いを恐れず積極的に日本語を使う、②複数言語を通して課題を解決する、③日本語能力の高低に関係なく相互に学び合う、④母語の力を活かして日本語や教科学習に貢献する、などという面で意義がある。そして、これは指導者側が生徒たちの本来の力を正確に把握するための手がかりになり、JSL 高校生の指導の方向性を考えるうえでも役に立つ。

また、学習面のほかに、日本語に自信がないのに日本で生活し、更に日本の学校で難しい教科を学ばなければならない JSL 高校生にとって、こうして自由に母語や日本語などの複数言語を使える環境は、日々のプレッシャーやストレスから息抜きできる憩いの場所でもあると言える。

## 6. おわりに

世界範囲で「移動」が頻繁に行われている今、複数言語は誰もが持つ能力であると言えるだろう。特に、第一言語が発展途上のまま異なる言語環境へ「移動」してきた子どもにとって、複数言語は時には諸刃の剣と例えてももはや過言ではない。両方、あるいはそれ以上の言語を同時に伸ばすためには、子どもに自らの複数言語能力を肯定的に捉えられるようにすること、そして同時に伸ばしてあげるような支援を施すことが大切である。そのために、本研究ではまず外国にルーツを持つ JSL 高校生の複数言語する意義を明らかにし、そして、こうした複数言語使用を支持する環境づくりの大切さについても言及し、今後の支援のあり方を考える手がかりとなることを願う。

今回は生徒同士、及び生徒と指導員との会話のやりとりに着目し、ひろばの指導員として実践に関わりながら参与観察を通して分析をしてきたが、生徒たちがひろばをどのように捉え、また、生徒たちが実際ひろばでの学びをどのように認識しているのかを、インタビューを通して生徒の直接の語りから分析することも重要であると考え。筆者からの観察と生徒自身の評価を加えることによって、より説得力のある結論を導けると考え、今後の課題にしたい。

## 参考文献

- 内田浩子 (1996). 外国人児童の日本語習得過程におけるコードスイッチングについて『日本語教育方法研究会誌』3(2), 22-23.
- 岡崎敏雄 (1997). 日本語・母語相互育成学習のねらい『平成八年度外国人児童生徒指導資料母語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課, 1-7.
- 小田珠生 (2007). 母親による言語少数派生徒の母語保持・育成教育の可能性——「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から『言語文化と日本語教育』34, 1-10.
- 川上郁雄 (2006). 高校レベルのJSL生徒の日本語教育を考える——「JSLバンドスケール」による日本語能力調査を踏まえて『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』19, 13-31.
- 川上郁雄 (2008). 「移動する子どもたち」のプロフィシェンシーを考える——JSLバンドスケールから見える「ことばの力」とは何か、鎌田修・嶋田和子・迫田久美子編『プロフィシェンシーを育てる——真の日本語能力を目指して』, 90-105, 凡人社.
- 川上郁雄 (2009). 年少者日本語教育における「支援」と「連携」を考える視点とは何か——JSLバンドスケールを用いた実践研究をもとに『早稲田日本語研究』18, 1-11.
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』, くろしお出版.
- 川上郁雄 (2015). 「ことばの力」とは何かという課題『日本語学』34 (12), 56-64.
- 鯨岡峻 (2005). 『エピソード記述入門——実践と質的研究のために』東京大学出版会.
- 小泉聡子 (2011). 複言語話者にとってのことばの意味——複言語主義的観点から『言語教育研究』第2号, 31-41.
- 佐藤真紀 (2009). 学校環境における「教科・母語・日本語相互育成学習」の可能性——子どもの言語態度と学校教員の意識を中心に『言語文化と日本語教育』38, 93-96.
- 朱桂栄 (2004). 日本語以外の言語を母語とする言語少数派の子どもへの学習支援における二言語併用の役割——二言語併用研究の示唆するもの『言語文化と日本語教育』, 223-249.
- トムソン木下千尋 (2013). 「移動する子ども」が特別でない場所——オーストラリアで日本語を学ぶ大学生の複言語と自己イメージ. 川上郁雄 (編)『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』, 144-165, くろしお出版.
- 滑川恵理子 (2008). 低学年の子どもを対象とする「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」実践の可能性——「母語による先行学習」国語の場合『言語文化と日本語教育』35, 20-29.



- 深澤伸子 (2013). 複言語・複文化の子どもの成長を支える教育実践——親が創るタイの活動事例から. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』, 347-372, くろしお出版.
- 細川英雄 (2010). 議論形成の場としての複言語・複文化主義——言語教育における海外理論の受容とその文脈化をめぐる. 細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』, 148-159, くろしお出版.
- 細川英雄・西山教行 (編) (2010) 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 くろしお出版.
- メリアム, S. B. (2004). 『質的調査法入門——教育における調査法とケース・スタディ』 ミネルヴァ書房.
- 山本冴里・新井久容・古賀和恵・山内薫 (2010). 「JF 日本語教育スタンダード試行版」における複言語・複文化主義——日本の言語政策の「異なる可能性」を探る. 細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』, 107-118, くろしお出版.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon; Philadelphia Multilingual Matters, (岡秀夫訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 大修館書店).
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 5th edn.* (Bristol, UK: Multilingual Matters).
- Cummins, J & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. Cambridge University Press.
- Garcia, O and Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwieithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor).
- Williams, C. (1996). 'Secondary Education: Teaching in the bilingual situation' in C. Williams, G. Lewis and C. Baker (eds.) *The Language Policy: Taking Stock* (Llangefni, UK: CAI), pp.39-78.